

CURRÍCULO E PROJETOS DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES E FAZERES DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GOIÂNIA

Maíra Braga Adorno Dourado¹
Pollyanna Rosa Ribeiro²

MODALIDADE DO TRABALHO: [Comunicação Oral]

GT: Didática, práticas de ensino e estágio

Resumo: Este artigo propõe discutir sobre o currículo na educação infantil, suas orientações legais e alguns relatos de projetos de trabalho como possibilidade de materialização de um currículo aberto. Debruçar sobre essa temática mostra-se de grande relevância, já que a demanda de crianças para sua inserção na Educação Infantil é cada vez maior, sobretudo, na rede pública de ensino. Tal inserção, cada vez mais ampliada, traz consequências acentuadas para a prática educativa, principalmente no que diz respeito ao currículo. O currículo na Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica, destaca-se por suas características singulares, pois não possui conteúdos preestabelecidos, e pela crescente necessidade de se considerar a criança e a infância em um espaço e tempo privilegiado de aprendizagens. A criança torna-se, portanto, o eixo central de todo o processo educativo. Diante disto, os projetos de trabalho configuram-se em uma proposta pedagógica significativa e emancipadora, visto que consideram os sujeitos em suas especificidades e garantem a sua participação ativa durante todo o processo de planejamento e execução das ações. Neste trabalho, apresentaremos dois exemplos práticos de projetos de trabalho realizados em uma Instituição Municipal de Educação Infantil de Goiânia a fim de articular a teoria apresentada com chão da instituição. Essa iniciativa de apresentar algumas amostras reais da fundamentação teórica explicita a importância da disposição docente em coletar os dados de seu contexto coletivo, registrá-los ao longo do processo, analisá-los e compreender-se como mais um do grupo de trabalho que em conjunto com as crianças dão o tom e os contornos para a conquista de novos conhecimentos e de aprendizagens.

Palavras-chave: educação infantil, currículo, projetos de trabalho

1 – A TEORIZAÇÃO DA PRÁTICA: O CURRÍCULO EM AÇÃO E OS PROJETOS DE TRABALHO

A sociedade goianiense apresenta atualmente uma grande demanda pela educação infantil, a qual tem sido reconhecida como um espaço importante de conquista para as crianças e suas famílias. Essa crescente valorização ainda está muito pautada no atendimento às necessidades da comunidade trabalhadora que confia nas instituições municipais para deixarem seus filhos. Este dado pode ser conferido nas mais diversas mídias que

¹ Centro Municipal de Educação Infantil Cecília Meireles maira.b.adorno@gmail.com

² Centro Municipal de Educação Infantil Cecília Meireles pollyannarr@hotmail.com

frequentemente noticiam que a lista de espera dos Centros Municipais de Educação Infantil ultrapassa a solicitação de 5 mil vagas.³

Diante disso, os profissionais da educação que atuam na primeira etapa da educação básica, como é considerada a Educação Infantil desde a LDB/1996 buscam difundir a relevância da vivência institucional, indo então para além dessa ótica que percebe apenas a questão social de favorecimento da família – que é de fato legítima – mas que não se configura como a maior força do trabalho pedagógico. Este é pautado em uma perspectiva que considera a criança como sujeito singular situada em um contexto sócio-histórico que participa da sociedade, produz cultura e constrói significados sobre o mundo.

A partir de tais premissas, quais os conhecimentos são privilegiados na educação infantil? Como e em quais contextos as aprendizagens são favorecidas? Enfim, o que é currículo e como ele se organiza nas instituições que trabalham com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses? Este artigo não tem por objetivo esgotar tais indagações. Seu propósito é lançar luzes sobre as mesmas tendo como cenário a experiência de um Centro Municipal de Educação Infantil de Goiânia.

Considerar a prática pedagógica realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Cecília Meireles, requer discorrer, inicialmente, sobre o currículo na Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), em seu artigo 3º, preconiza que:

O currículo na Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos.

O currículo, portanto, é entendido em um processo contínuo, em “ação”, flexível, sem que haja uma listagem de conteúdos previamente definida, que delimita o que será ensinado. O fato de não haver conteúdos pré estabelecidos não significa que as aprendizagens ocorridas na Educação Infantil ocorram de maneira simplificada ou se traduzam em um “*laissez faire*”, em que ensina o que a criança quer, quando quiser, de maneira livre e sem a necessária intervenção do professor.

Nesse sentido, é de total relevância a contextualização da aprendizagem, superando a ideia do ensino ora mecânico, estéril, fragmentado, ora do ensino livre, sem sistematização.

³ Conferir, por exemplo, <http://www.opopular.com.br/editorias/cidades/faltam-5-mil-vagas-em-cmeis-1.111457>. Acessado em 28 de maio de 2013, às 13h00.

Barbosa e Horn (2008) citam como exemplo de currículo sem sentido e significado, o currículo organizado por datas comemorativas, que não favorece aprendizagens realmente significativas às crianças, permanecendo na maioria das vezes, em um ensino estereotipado.

Tal concepção de currículo, em que o ensino torna-se estereotipado, se diferencia de uma perspectiva que considera a criança como protagonista do processo de aprendizagem. Desta forma, a contextualização dos conteúdos a serem ensinados torna-se fundamental. Esta contextualização emerge inicialmente, do que se denomina de conhecimento cotidiano ou não científico. Os conhecimentos apresentados pelas crianças, a priori, advindas de suas crenças, costumes e suas hipóteses acerca do mundo que a cerca configuram-se como ponto de partida do trabalho do professor. Há de se conhecer a criança, o que ela sabe, o que ela gostaria de saber e, assim, o professor se munir de elementos para dar continuidade, juntamente com a criança, as aprendizagens subsidiadas pelo conhecimento científico.

O papel do professor, nesta perspectiva, torna-se fundamental, pois, ele formulará propostas e materiais para que se construa significados acerca dos assuntos abordados. O professor torna-se aprendiz e parceiro das crianças (HERNÁNDEZ, 1998, p.82) , porém, não deixa de ocupar um lugar muito relevante no processo de ensino-aprendizagem. Comungamos com Barbosa e Horn quando afirmam que o professor coloca

Seus alunos em contato com diferentes objetos da cultura que, muitas vezes, só estarão disponíveis na escola. O professor atua como um guia que aponta vários caminhos que os alunos poderão seguir, adotando uma atitude de escuta e diálogo. Quando falamos em organizar estratégias, prever materiais e recursos, estamos especificamente nos referindo a planejamento. E, quando nos propomos a falar em projetos de trabalho, estamos igualmente falando em planejar atividades, organizá-las e definir os materiais e recursos que poderão ser utilizados. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 45)

Nesse sentido, o trabalho pedagógico no Centro Municipal de Educação Infantil Cecília Meireles procura valorizar os conhecimentos prévios das crianças, buscando problematizá-los e ampliá-los. Esse processo de problematização é mediado pelo conhecimento científico que se refere àquilo que foi acumulado, investigado e sistematizado ao longo da história da humanidade, passando sob o crivo científico dominante do contexto histórico, já que a ciência possui distintos critérios de validação do conhecimento que se modificam ao longo da história diante da explicação sistemática da realidade. A lógica científica que respalda este trabalho é que traz a dialética como pressuposto teórico e metodológico que considera a multiplicidade, as conexões, as contradições, as cadeias e as redes de conhecimento.

Para articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo dos tempos, inclusive os científicos, percebemos o quanto os projetos de trabalho como uma possibilidade de materializar a concepção de currículo apregoada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Isso porque a dúvida, a curiosidade, o interesse, o questionamento, são basilares nesse tipo de trabalho, segundo Hernández em uma tentativa de caracterizar os projetos de trabalho, o autor apresenta o que poderia ser um projeto de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998, p. 82), denominando-o como um percurso por um tema-problema que busca estabelecer conexões buscando edificar o processo de aprendizagem por meio de diferentes formas.

Sendo assim, a indagação torna-se central no processo de aprendizagem, presente na pergunta que mobilizou o nascimento da temática, no levantamento das hipóteses das crianças para posterior confirmação (ou não) das mesmas em práticas investigativas (consultas a diversos tipos de textos, realização de entrevistas, enquetes com crianças e adultos da comunidade, consulta a especialistas e realização de experiências científicas de verificação). Discutindo o sobre a formação de conceitos, Barbosa (1997) enaltece a importância da pergunta no processo de aprendizagem:

De um prisma sócio-histórico-dialético, entendemos que o processo de formação de conceitos, sejam eles cotidianos ou científicos, está diretamente relacionado à capacidade de responder e, sobretudo, criar questões-problema. O conhecimento surge dessa possibilidade de pergunta e não simplesmente de uma resposta anteriormente dada. A pergunta é, assim, uma forma de que a criança vai dispor para liberta-se do controle total do estímulo. A aprendizagem de algumas perguntas básicas da criança só se faz na interação com os outros ou com a essência histórico-social e cultural presente em cada objeto (BARBOSA, 1997, p. 138).

Essa aproximação ou refutação dos conhecimentos prévios das crianças com os conhecimentos científicos ocorre por meio do diálogo a partir de textos informativos (livros de curiosidades, panfletos, enciclopédias, jornais, revistas etc). Esse trabalho dialógico demanda das instituições o realce ao universo cultural em que a criança está inserida tornando-a participante ativa da mesma, dando a ela possibilidade de intervir em seu processo de construção e de transformação.

O currículo, portanto, permanece em um constante devir, se constituindo ao longo do processo de interações, das brincadeiras, da atenta seleção de materiais, da organização do espaço que favoreça a troca social, do tempo que considere os movimentos da criança, que concebe a infância como um tempo de aprendizagem e descoberta do mundo por meio da ludicidade, da imaginação, da fantasia e de tantos outros elementos que constituem a prática

cotidiana na Instituição. Desta forma, o CMEI Cecília Meireles assegura a criança por meio de diversas ações – nas trajetórias dos projetos de trabalho, na construção da Proposta Político Pedagógica da instituição e nas variadas ações cotidianas – o direito de ser ouvida em suas especificidades, percebê-la, portanto, como sujeito histórico, produto e produtora de cultura, que tem voz e vez.

Assim, há de se considerar que o CMEI Cecília Meireles, integra a Rede Municipal de Educação de Goiânia e, por este motivo, está situado em uma proposta curricular construída coletivamente (profissionais, especialistas...). Portanto, faz-se imprescindível compreender que para a Rede Municipal de Goiânia, o currículo:

Parte de dois fundamentos: a) toda a ação educativa deve ampliar e diversificar os conhecimentos das crianças a partir de vivências e experiências que possibilitem a produção de sentido por e com estes sujeitos; b) não prescreve conteúdos escolares mas, acima de tudo, reafirma a importância dos conteúdos da ação educativa no processo de produção e apropriação de conhecimentos. (GOIÂNIA, 2012, p.51)

Na Instituição, o currículo em constante movimento é edificado no processo de aprendizagem, compondo-se por duas possibilidades de materialização: os projetos institucionais e os projetos de trabalho, sendo que ambos são abordados com base nos dois eixos principais de concretização, as brincadeiras e as interações, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Os projetos institucionais se configuram como ações significativas permanentes, em que todos os agrupamentos vivenciam, em diferentes tempos e espaços, atividades voltadas para temas que a instituição considera indispensáveis para a formação para a cidadania, tais como: os cuidados com a horta do CMEI; a Ciranda Literária que se trata de empréstimos de livros literário para as crianças e famílias; a Coleta Seletiva; o combate à dengue; o respeito às normativas do trânsito; assim como um projeto institucional específico para a família e outro para a formação continuada dos profissionais.

Os projetos de trabalho, por sua vez, são percursos de investigação e de vivências significativas construídas por cada agrupamento, específicos a cada turno, os quais visam atender os interesses, as necessidades e as curiosidades das crianças.

Os projetos de trabalho realizados no CMEI têm como principais referências teóricas Hernández (1998), Barbosa (2008) e Corsino (2009). A opção por essa proposta de trabalho favorece lidar com a realidade imediata, buscando compreendê-la e questioná-la, por meio de situações-problema ou perguntas que sejam de fato significativas, tanto para as crianças, quanto para as professoras.

A partir da situação-problema ou do questionamento que desencadeia o projeto de trabalho inicialmente, quer seja elaborado pelas crianças ou lançada pelo professor, é iniciado um processo dialógico em que as crianças apresentam o que já sabem, o que querem saber e como poderão alcançar seus objetivos. Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 45),

Essa forma de estruturar o ensino levar em conta possibilidades, necessidades e características dos alunos, favorecendo um estudo multidisciplinar. Entender que o conhecimento não é algo fragmentado e que não aprendemos a partir de um único enfoque ou tema é fundamental no trabalho com projetos. Nessa dimensão, o professor deverá preocupar-se em estudar de modo aprofundado a temática a ser focalizada, explorando-a e levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Isso permitirá a adequação das atividades planejadas, bem como dos materiais e recursos que poderão dar suporte à aprendizagem.

Tais estudos são baseados na ciência, nos saberes produzidos pela humanidade, e que favorecem grandemente a aprendizagem das crianças. É por meio da dúvida, da argumentação, das histórias, das brincadeiras, das interações, da pesquisa, da exploração e da socialização que todo grupo trilha seu caminho pelo conhecimento.

As crianças tornam-se co-autoras do seu processo de aprendizagem, pois participam do planejamento do projeto. Elas questionam, manifestam seus interesses, necessidades e curiosidades por meio das múltiplas linguagens. A partir disso é que o tema é definido e que o trabalho ganha corpo ao longo do percurso. Nessa perspectiva, a criança caminha na direção da autonomia e da responsabilidade.

Apoiando-se nas ideias do educador italiano Loris Malaguzzi, Barbosa e Horn (2008, p. 66) afirmam que “trabalhar com crianças significa estar em contato com poucas certezas e com muitas incertezas”. Isso quer dizer que o ponto de partida de nosso trabalho com projetos e de nosso planejamento é constituído na percepção do seguinte tripé: as necessidades, os interesses e as curiosidades das crianças.

O registro das observações das professoras articulado com as falas das crianças dão sustentação ao delineamento dos novos passos dos planejamentos seguintes, os quais também podem ser redimensionados já que consideram a flexibilidade como uma característica do planejamento na educação infantil.

Nessa abordagem para a compreensão, o processo de construir significados passa pela oportunidade de situação de aprendizagem propiciada por ideias-chave, percebendo que “o conhecimento existe num intercâmbio entre indivíduos, além dos contextos nos quais estes se encontram” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 75).

Para Hernández (1998) é vital considerar essas contribuições dos projetos de trabalho no campo intelectual, mas, sobretudo na formação subjetiva e a atuação na cultura, não havendo dicotomia entre essas dimensões humanas, já que concebe cada sujeito e cada projeto como sendo da ordem da singularidade.

Dessa forma, ele apregoa a importância de acessar, refletir e tratar as informações para que estas se transformem em conhecimento, até que o próprio sujeito possa analisar sua vivência de aprendizagem, tomando consciência de seu percurso por meio da atuação do educador, que aqui se configura como mediador da aprendizagem.

O projeto de trabalho acolhe inúmeras maneiras de estruturação de sua escrita, em geral, no CMEI seguem-se alguns componentes a partir das orientações de Barbosa e Horn (2008).

Inicialmente, é trazida uma justificativa com a definição da temática a partir da escuta atenta e do olhar sensível dos professores que buscam identificar os interesses, as curiosidades e as necessidades das crianças. A partir disso, é realizado um diagnóstico que irá sistematizar o percurso dos projetos de trabalho com base nas seguintes questões a serem trabalhadas com as crianças de maneira circular: o que querem saber? Por quê? Para quê? O que já sabemos? Como faremos para saber mais? Onde buscar mais informações? O que tenho aprendido? Até retornar novamente na primeira questão.

Na sequência, é traçado o “mapeamento dos percursos”, em que a partir do diagnóstico buscamos a coleta, a sistematização e o tratamento das informações, as vivências significativas, as pesquisas, as relações textuais etc.

Em seguida, listam-se objetivos, os quais apresentam as finalidades de cada ação a ser realizada nesse trabalho, tendo em vista o que se quer alcançar com as crianças. Posteriormente, são lançados os recursos com a listagem prevista inicialmente de materiais utilizados. Por fim, explicitamos a avaliação, que são apresentados registros avaliativos que serão utilizados para redimensionar a prática pedagógica e favorecer as aprendizagens das crianças.

Essa trajetória que admite inúmeros caminhos em busca do aprofundamento dos conhecimentos é convergente com Hernández que nos diz:

A primeira caracterização de um projeto de trabalho: parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma; inicia-se um processo de pesquisa; buscam-se e selecionam-se fontes de informação; estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes; recolhem-se novas dúvidas e perguntas; estabelecem-se relações com outros problemas; representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido; recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu e conecta-se com um novo tema ou problema (HERNÁNDEZ, 1998, p.81).

Como cada agrupamento é formado por sujeitos singulares, e cada turno é composto por sujeitos diferentes, cada projeto é único e inadaptável a outra realidade. Por isso, não se tem um roteiro metodológico pormenorizado nessa perspectiva de trabalho com projetos, porém têm-se pistas e orientações procedimentais na ênfase de trabalho com as múltiplas linguagens e as dimensões do conhecimento que estão subsidiadas pela perspectiva sócio-histórica.

A maneira em que o currículo na educação infantil está configurado representa um avanço em relação a outras etapas da Educação Básica. Considerar o contexto em que a criança está inserida, seus questionamentos, a comunidade escolar como um todo, sem que haja o enrijecimento dos conteúdos préestabelecidos, favorece ricas interações e aprendizagens.

O projeto de trabalho é mais uma possibilidade de enriquecimento das ações pedagógicas, intencionais, que respeita a infância, mas não como “aquele que não fala”, pelo contrário, a todo o momento, busca-se a emancipação dos sujeitos, a partir da criticidade, da autonomia e da liberdade de escolha.

2 – A PRÁTICA TEORIZADA: OS PROJETOS DE TRABALHO NO CMEI CECÍLIA MEIRELES

O trabalho por projetos no CMEI Cecília Meireles acredita em uma concepção de criança e infância que respeita o tempo da criança, considera as especificidades da infância e, sobretudo, garante o protagonismo dos sujeitos.

A fim de exemplificar tais premissas, (não como uma receita pronta, mas visando ilustrar de maneira prática, a teoria apresentada), discorreremos acerca de dois projetos realizados na Instituição.

O primeiro refere-se a um projeto realizado com crianças de dois anos, portanto, a observação da professora, bem como a interpretação das ações das crianças tornaram-se fundamentais para sua efetivação e, principalmente, para o envolvimento de todo o grupo.

O segundo refere-se a um projeto desenvolvido com crianças de quatro anos que teve como mola propulsora a curiosidade das crianças a respeito do artista “Toquinho”, que permitiu a construção de um percurso permeado pela pesquisa, pelo diálogo, pela imersão na biografia do artista e nas letras das canções, bem como em vivências, muitas vezes inéditas para as crianças, relacionadas às músicas selecionadas pelos pequenos.

O Projeto do agrupamento de dois anos, intitulado de: Eu, vocês, nós: todos temos um pouco de Jack Pollock, surgiu após a observação constante das professoras acerca das preferências das crianças. A partir dos gestos, de como cada criança se portava diante da possibilidade do uso de tintas é que identificamos o prazer das crianças em manipular este tipo de material.

Passamos por um difícil momento de adaptação, pois algumas crianças choravam bastante e somente no momento do trabalho com tinta é que conseguíamos que todas se acalmassem e se interessassem pelo que era proposto pelas professoras.

Diante dessa constatação, começamos a pesquisar possíveis artistas que pudessem contemplar o nosso desejo em pintar utilizando tinta. A partir da pesquisa da professora regente, decidimos que a técnica utilizada pelo artista Jack Pollock atenderia de maneira satisfatória o nosso agrupamento.

Jack Pollock foi um artista norte americano, que morreu ainda jovem (com 44 anos) em um trágico acidente de carro. Embora, tenha morrido cedo deixou um grande legado com obras abstratas que ainda hoje influenciam artistas no mundo todo.

Pollock utilizava a técnica do gotejamento de tinta e, sempre ao pintar suas telas, gostava de ouvir música e, mais especificamente, o Jazz americano. Suas enormes telas ficavam no chão, enquanto o artista ia gotejando a tinta, favorecendo o movimento das cores.

As crianças do agrupamento de dois anos também puderam se tornar um pouco de Jack Pollock, pois tiveram a oportunidade de vivenciar a sua técnica, utilizando materiais diversos.

Iniciamos o processo de elaboração do projeto, com um breve estudo acerca da biografia do artista. Utilizamos como suporte, o texto escrito que apresentamos as crianças para que elas pudessem, aos poucos, perceber que a história do artista estava registrada para que as pessoas pudessem conhecer um pouco mais sobre a sua vida e seu percurso profissional.

Aproveitamos para conhecer um pouco mais sobre os “nossos” artistas: as crianças desenharam a sua fisionomia, utilizando o espelho e tinta guache. Tínhamos no agrupamento, o cantinho dos artistas, que constava com as características físicas de cada criança (cabelo escuro, olhos claros, cabelo liso, enrolado...). Utilizamos aspectos gerais, mas que cada criança pudesse se identificar enquanto artista, assim como o Jack Pollock (fotografia), que também tínhamos exposto em sala de aula.

Em seguida, as crianças aprenderam a técnica do gotejamento: não podiam colocar o pincel no papel, apenas gotejar, movimentar o pincel para realizar o desenho e, sobretudo,

criar a sua própria obra. Todas as crianças participaram e conseguiram desenvolver a técnica do artista.

Pintamos em papel branco, papel preto, azulejo e, ao final, em uma enorme tela, com a participação da mãe de uma criança da sala. A mãe é artista plástica e conhecia a técnica e o artista trabalhado.

Ao final de todo o processo, as crianças puderam criar, expressar-se por meio das tintas de diversas cores, e por fim, apreciar esteticamente o artista Pollock que não era de conhecimento de todos do grupo, a priori.

Todo o percurso do projeto foi elaborado a partir das observações realizadas pela professora, que interpretava as ações das crianças e assim, dava continuidade ao trabalho. Enfim, todas as crianças manifestaram o desejo de pintar e criar a sua própria obra, e desta forma, a professora instigava ainda mais a participação de cada uma na efetivação e conclusão do trabalho, eminentemente, em grupo, envolvendo professores, crianças e família.

Pensar no currículo para a Educação Infantil implica, ainda, considerarmos alguns aspectos importantes que as vivências e experiências permitem empreender: a curiosidade, o interesse e as necessidades das crianças, a parceria e as expectativas das famílias e o papel dos profissionais da Educação Infantil na ação pedagógica. No que se refere ao primeiro aspecto é preciso fortalecer os processos de escuta e participação das crianças em relação a tudo que elas vivenciam nas Instituições de Educação Infantil. Trata-se de estar com as crianças o que requer uma escuta sensível de suas vivências por parte dos profissionais. Entendemos aqui que as vozes das crianças não são apenas aquelas que podem ser apreendidas do ato verbalizado, mas das reações, emoções, gestos, silêncios, choros e de outros modos de como estas se comunicam no e com o mundo. (GOIÂNIA, 2012, p. 62)

Outro projeto de trabalho vivenciado recentemente no agrupamento de 4 anos de idade do CMEI Cecília Meireles está relacionado à ampliação do repertório cultural das crianças. O projeto “Toquinho no Mundo da Turma Amarela” nasceu da observação e da escuta sensível da professora ao perceber a inquietação das crianças no contexto da exibição de um DVD e da intervenção significativa da professora ao dar vazão e instigar o diálogo do grupo a respeito da proposta.

As crianças gargalhavam ao verem o artista conversando e sendo chamado por um personagem de Toquinho. Comentários como “que nome engraçado!”, “o nome dele é Toquinho?”, “qual será o nome dele?” provocaram as crianças que voltaram ainda mais a atenção para as canções, as melodias, as rimas, construções textuais diferenciadas e as animações. Contudo, em determinado momento, o aparelho não permitiu a continuidade da exibição, o que causou uma enxurrada de pedidos para que fosse apresentado novamente.

Essas simples indagações mobilizaram a turma que desdobraram em um diálogo mais complexo permeado por outras perguntas a respeito do artista. A mediação docente que os projetos de trabalho exigem do professor da educação infantil uma grande sensibilidade para gerir as interações e captar na “concretude do cotidiano” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 55) uma problemática que provoque o grupo. Nesse sentido, a intencionalidade de contemplar os interesses da criança e construir com elas um percurso investigativo implica o objetivo de favorecer e ampliar as aprendizagens de maneira contextualizada e significativa.

Essa trilha de edificação dos saberes que os projetos de trabalho permitem envolve a construção de uma trajetória que é desenhada com a participação coletiva, como diz Corsino:

O primeiro passo para desencadear um projeto é o tema aparecer na sala de aula. Preferencialmente ele deve surgir das próprias crianças, suas conversas e preocupações, mas também pode partir de algo que o professor leve para a sala de aula, como por exemplo, uma história, uma notícia, um filme, uma música, uma foto/imagem, um poema, uma conversa etc. É importante estar atento aos interesses do grupo, pois o tema é, preferencialmente, negociado com a turma (Corsino, 2009, p.108).

Em uma roda de conversa, foi possível captar as seguintes falas das hipóteses das crianças: “Toquinho mora na Lua”, “ele toca guitarra”, “ele toca violão desde criança... meu pai me chamava de Toquinho quando eu era pequena”. Na sequência foi lançada a interrogação a respeito do que elas queriam saber. As perguntas que surgiram foram: “Qual o nome dele?”; “Ele toca piano?”; “Ele toca violão?” O interessante foi a participação descentralizada, pois as falas vieram de diferentes crianças.

Para alargar os conhecimentos da turma e situar a respeito do artista, a próxima ação significativa do projeto foi o envio de uma pesquisa sobre o Toquinho. Dessa forma, as famílias foram comunicadas a respeito do que estava acontecendo na turma e, especialmente, contribuíram com o projeto trocando informações com as crianças a respeito do artista. A partir do material fornecido pela família, a professora ampliou também sua pesquisa a fim de construir uma história da vida do Toquinho de maneira que atingisse e atraíssem ainda mais as crianças. Por isso, optou por trazer a com o auxílio de fantoche. Em seguida, trouxe todo o suporte escrito da biografia ilustrada com fotos, material que também foi exposto para nossa comunidade. Assim, algumas questões iniciais e hipóteses foram discutidas nessas atividades.

Nesse contexto, a canção de autoria de Toquinho que mais chamava a atenção das crianças era Aquarela, que segundo os relatos das crianças, faz parte da trilha sonora da novela que eles assistiam frequentemente veiculada em um canal aberto. Grande parte da turma assiste a essa novela e consegue cantar as duas primeiras estrofes de memória. Então

partimos para apreciação sonora da música completa e exploração do texto escrito da música. Ao levar toda a letra da canção em um cartaz, as crianças ficaram impressionadas com o “tamanho” do texto. Após explorar as diversas normativas que compõe o discurso escrito e os sentidos que a canção convida à imaginação, as crianças foram apresentadas ao tipo de tinta que intitula a canção e, com esse novo material, construíram painéis ilustrados ao som da música destacada.

Outra música que notoriamente encantou as crianças na exibição do DVD, foi “A Bicicleta”. No tocante à mesma, foram realizadas diversas atividades muito significativas e que propiciavam a imersão das crianças na cultura escrita e a reflexão da mesma, como por exemplo, o desafio de reconhecer as letras que formam a palavra “bicicleta” com letras móveis. Como essa palavra é soletrada no refrão da canção, o grupo interagiu bastante entre si e com o alfabeto da sala, tendo facilidade em conseguir atingir o objetivo de formá-la.

Na interpretação da letra da canção, a professora destacou que o autor menciona sensações ao andar de bicicleta, o que motivou as crianças expressarem se já haviam ou não experimentado esse meio de transporte. Como diversas crianças comentaram que ainda não tiveram essa vivência, a professora organizou com uma família que emprestasse esse brinquedo para o CMEI e a criança dona do mesmo compartilhou com todos da sala.

Ao som da música, cada uma das crianças deram voltas de bicicleta em um percurso montado no parque. O mais importante foi oportunizar para muitas crianças a primeira vez de utilizar esse brinquedo e quem precisou teve auxílio dos amigos. Em seguida, a professora questionou individualmente o que a cada criança o sentiu ao andar de bicicleta no CMEI. As manifestações foram mais diversas, grande parte falou da alegria. Houve falas interessantes, como “senti o meu coração bater mais rápido” e “felicidade”, assim foram comparados os depoimentos das crianças com a elaboração de Toquinho.

Como desdobramento dessa vivência, a professora convidou as crianças a ilustrarem o texto utilizando massa de modelar. Confeccionando cada peça, a turma construiu coletivamente uma representação da bicicleta que chamou a atenção de toda a comunidade que apreciou essa “obra de arte”.

Na sequência, a turma começou a explorar mais intensamente a música “A casa” de Toquinho e Vinícius de Moraes. Essa “casa da imaginação” dos autores provocou a fala das crianças, que disseram sobre as casas de seus sonhos, em geral cheia de brinquedos, de diferentes cores e tamanhos. Depois tivemos uma produtiva roda de conversa sobre como poderíamos concretizar a produção de uma casa para turma no CMEI. Após várias falas dos pequenos diante dessa situação problema que para eles envolviam o auxílio dos pais e a

importância do dinheiro, surgiu de uma criança a proposta de utilizar papelão, caixas de papel ou garrafa pet que tinham em casa ou que encontravam pela rua.

Assim, iniciaram uma campanha de coletas de caixas de vários tipos, em especial embalagens de leite que, juntamente com fita adesiva, foram os materiais tidos como mais viáveis. Por meio de discussões e desenhos, a casa foi projetada de forma que, conforme a exigência das crianças, fosse alta para caber a professora em pé a fim de que também pudesse brincar com as crianças. A turma ficou envolvida com esse desafio matemático que envolveram muitas contagens, comparações, verificações, tentativas, construções e reconstruções durante cerca de três semanas com esse propósito de tornar o desenho em realidade.

Ao final, resgatamos as perguntas iniciais a partir das quais o projeto de trabalho se originou e, em um diálogo que se propunha a analisar as questões e os diversos cartazes (compostos por textos, falas das crianças e das professoras, fotos e desenhos construídos pelo grupo), e percebemos o quanto as crianças ampliaram suas aprendizagens, o que foi evidenciado na argumentação e nos comentários das crianças.

Deste modo, ao longo de todo o processo, foram avaliados o envolvimento das crianças e a participação ativa das mesmas na construção de novas aprendizagens e apropriação dos conhecimentos de diversas áreas na busca de respostas para as indagações e a elaboração de novas perguntas. Para isso, os registros diários docentes e as produções individuais e coletivas realizadas das crianças se configuraram como fontes de análise para o favorecimento das ampliações das aprendizagens.

Esses relatos configuram-se como uma pequena amostra de como foi possível nesses grupos singulares – situados em um determinado tempo histórico, em um espaço – pinçar questões valorosas das manifestações infantis compostas de diversas linguagens, o que só foi possível por meio da disponibilidade docente em ofertar seus olhares, sua atenção, escuta, observação, suas leituras, suas pesquisas, organização de materiais, entre outras ações, para enodar outras perguntas, laçar relações e lançar outros fios que conectem os saberes das crianças com uma infinidade de vivências, conhecimentos, brincadeiras, sonhos e aprendizagens que juntos, professores e crianças, vão constituindo na educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ivone G. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1997 (Teses de doutorado).

BARBOSA, Maria Carmem e Horn, Maria das Graças. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Lei nº 9394. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Artmed, Porto Alegre, 1998.

CORSINO, Patrícia (org). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GOIÂNIA. **Infâncias e Crianças em Cena**: Por uma Política de Educação Infantil para o Município de Goiânia. GOIANIA: Secretaria Municipal de Educação, 2012. (mimeo)